Vol. 4, nº 4 • février 2002

VIRAGE express

Lors de la Session de formation des personnes-ressources qui a eu lieu les jeudi 6 et vendredi 7 décembre 2001 à Saint-Hyacinthe, les participants et participantes ont eu à se questionner sur la vision systémique du Programme de formation dans une perspective d'accompagnement. Cette édition de Virage express s'intéresse aux travaux de la journée du 7 décembre pendant lesquels le concept d'accompagnement dans une approche socio-constructiviste a été précisé par des intervenants invités à se pencher sur les conditions favorables à l'application du concept.

Vision intégrée

Pascale Sauvé

Fruit de plus de deux heures de discussion, les exposés des équipes de travail ont été riches et étoffés. Les participants et les participantes ont, en effet, construit plusieurs modèles qui intègrent l'ensemble des éléments du Programme de formation.

Une donnée importante : presque toutes les équipes ont d'abord placé l'élève au centre — ou en haut, selon le cas — du modèle. Ce sont en fait ses préoccupations, sa vision du monde, ses connaissances antérieures, ses motivations, ses buts et ses représentations qui forment le point de départ : tous les autres éléments viennent par la suite s'y intégrer.

En premier, se trouvent les domaines généraux de formation, perçus comme un lieu de convergence et une porte d'entrée. « Ils constituent un élément qui doit être planifié et lié à une intention éducative », explique la porte-parole d'une équipe de travail. Ce sont eux qui permettent de construire une problématique ou une situation authentique. Ils jouent un rôle essentiel puisqu'ils apportent du sens aux apprentissages des élèves. Une des équipes propose trois clés de lecture liées aux domaines généraux de formation : prendre conscience de … (questionnements), prendre connaissance de … (objets) et s'approprier des stratégies … (stratégies).

Ensuite, viennent se rattacher des compétences disciplinaires auxquelles seront associées des contenus et des savoirs essentiels ainsi que les attentes et les critères à considérer. Puis, certaines compétences

Suite à la page 2

2007-02795/

Suite de la page 1

transversales seront choisies et développées lors de la réalisation de la tâche ou du projet. Il ne restera plus qu'à déterminer les approches pédagogiques appropriées — souvent multiples et différenciées pour respecter le cheminement des élèves — ainsi que les modalités d'évaluation, qui peuvent prendre différentes formes : observation, grilles, tests…

À quoi doit-on s'attendre alors? L'intégration de tous ces éléments devrait donner lieu à une tâche globale, complexe et réaliste qui suscite à la fois l'acquisition de connaissances et le développement de compétences disciplinaires et transversales. Le but : faire en sorte que les jeunes développent des compétences et acquièrent des connaissances pour être en mesure de transférer leurs apprentissages dans leur vie, leur quotidien.

Ainsi, plusieurs équipes ont bâti un modèle en spirale, les domaines généraux de formation constituant autant une porte d'entrée qu'une porte de sortie. Les domaines permettent de saisir le sens des apprentissages au début du processus et constituent des occasions de transfert et le réinvestissement dans différents contextes par la suite.

Un défi

L'intégration des différents éléments du Programme de formation peut sembler complexe dans la pratique, mais il constitue « un défi pour le futur », admet une participante. Une équipe a illustré son modèle par un « enseignant jongleur » qui doit maintenir en équilibre en même temps plusieurs balles : domaines généraux de formation, compétences disciplinaires et transversales, changement de paradigme, travail en coopération, enseignement stratégique, gestion mentale, projet, travail d'équipe, démarche évaluative, approche par compétences, jugement personnel… « Les enseignants doivent jongler avec tout cela, dit la porte-parole de l'équipe. Ils commencent souvent avec une, deux, trois ou quatre balles et les autres s'ajoutent ensuite. » L'équipe se questionne sur la façon d'intégrer les éléments essentiels sans créer un sentiment de panique. On croit qu'en privilégiant une intégration morcelée, on risque de perdre la vue d'ensemble.

Un participant croit, pour sa part, qu'il faut accepter, pendant un certain temps, que toutes les briques ne soient pas à la bonne place — au bon moment. « Il faut se donner du temps », estime-t-il. Un changement aussi important qu'un changement de paradigme se fera progressivement. « Il est important de se rappeler que le monde change et que nous devons le faire aussi », ajoute le participant.

Une autre équipe a illustré l'intégration des éléments du Programme de formation par une grande mosaïque. « Il n'est pas évident de mettre en place tous les morceaux », soutient le porte-parole. C'est un art! Pour plusieurs, la représentation de cet ouvrage demeure encore plus ou moins floue, mais elle se précise néanmoins tranquillement.

Quelles sont les conditions favorables à l'intégration des éléments? Une équipe s'est intéressée à la question. Elle soutient qu'il s'agit, entre autres, d'avoir une compréhension claire du Programme de formation, de miser sur des lectures dirigées, de favoriser le travail coopératif, d'apporter un support à l'équipe-école ainsi qu'un accompagnement individuel, de favoriser des actions qui aillent dans le même sens et d'assurer l'évaluation authentique et le réinvestissement.

Une vision du monde

Une équipe estime que les domaines généraux de formation sont l'élément central qui aide les élèves à développer leur vision du monde puisqu'ils apportent de la pertinence à leurs apprentissages. L'intégration des divers éléments permettra à l'élève de prendre conscience de la façon dont il apprend et de mieux comprendre ce que ses apprentissages lui apportent et ce qu'ils changent dans sa vie, chaque jour. Un lien sera ainsi créé entre l'école et la vie!

En quoi alors l'intégration des éléments constitutifs du Programme de formation peut-elle aider l'élève à construire sa vision du monde? Certains estiment qu'ils ne peuvent répondre à cette question puisque, dans leur milieu, ils n'ont pas encore expérimenté le Programme de formation. « Chez les enseignants, néanmoins, commence à apparaître une amorce de changement des conceptions pédagogiques au regard de la formation des élèves », soutient un participant.

Le rôle d'accompagnateur

Pour nourrir la réflexion

Claudine St-Germain

Louise Lafortune a axé sa présentation sur le rôle d'accompagnateur que les participants à la Session de formation sont amenés à jouer dans leur milieu. « Le concept d'accompagnement (en association avec le socioconstructivisme) désigne le soutien axé sur la construction des connaissances des personnes que vous accompagnez, en interaction avec vous mais aussi en interaction entre elles, explique-t-elle. Ce concept inclut des éléments de remise en question de la part des personnes accompagnées, éléments qui sont intimement liés aux remises en question qu'on fait soi-même comme personne accompagnatrice. »

Louise Lafortune a d'abord abordé les compétences nécessaires pour assurer un accompagnement socioconstructiviste. Les compétences générales sont : maîtriser la communication interpersonnelle (l'ouverture face aux autres, la clarté dans les consignes, le respect mutuel, etc.); savoir animer et gérer un groupe; et faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction des perspectives théoriques. « L'expression des perspectives théoriques (les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage) est importante pour qu'il y ait cohérence dans l'accompagnement, explique Louise Lafortune. Il n'est pas nécessaire que toutes les personnes aient les mêmes perspectives, mais il faut que ces perspectives soient connues et qu'elles fassent l'objet de discussions. »

D'autres compétences sont spécifiques à l'approche socioconstructiviste. La première est la capacité de faire vivre des déséquilibres sécurisants aux personnes qu'on accompagne. « Souvent, ces personnes désirent tout comprendre, tout savoir au bout de 15 minutes de formation, dit Louise Lafortune. Il faut les amener à accepter de laisser flotter dans leur tête les morceaux du casse-tête. Personnellement, j'essaie de bannir de mon vocabulaire l'expression "Avez-vous compris?", qu'on lance après deux phrases et qui déforme le sens du mot compréhension. »

La deuxième compétence spécifique est la prise de risques. « On peut difficilement demander aux personnes qu'on accompagne de prendre des risques si on ne le fait pas soi-même », lance la professeure. Enfin, la prise de conscience est peut-être la compétence la plus difficile à atteindre, selon Louise Lafortune. « Il faut prendre conscience de notre propre façon d'accompagner les autres, pour pouvoir leur montrer comment le faire et pour les amener à prendre conscience de leur propre façon d'agir avec les élèves dans la classe. »

Dynamique du processus d'accompagnement socioconstructiviste

Connaissances antérieures

Processus d'accompagnement

Prises de conscience

Dans l'action

La personne accompagnatrice s'engage dans le processus d'accompagnement avec ses croyances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage et avec ses pratiques d'accompagnement

Planification
Observation
Évaluation
Ajustements

Selon l'analyse de sa démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice ajuste ses croyances et ses pratiques

Cette dynamique du processus d'accompagnement socioconstructiviste amène la personne accompagnatrice à poursuivre une démarche d'accompagnement ou à en entreprendre une autre à partir d'une prise de conscience de ses constructions personnelles ou à partir des interactions avec les personnes accompagnées.

© Louise Lafortune 2001 selon Lafortune et St-Pierre (1996) et Lafortune et Deaudelin (2001)

Un accompagnement réussi demande comme préalables une certaine culture pédagogique, soit des connaissances liées à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'actualité pédagogique. D'autres conditions sont ensuite jugées inhérentes : le climat affectif, l'importance de faire des expérimentations, les ajustements de formation et la prise de temps, le suivi et la continuité.

« Je trouve ces deux dernières conditions particulièrement importantes, dit Louise Lafortune. On ne peut dire après une demi-journée de formation qu'on a fait de l'accompagnement; le suivi et la continuité sont essentiels. Il ne faut pas confondre l'accompagnement, la formation et l'animation. » La professeure insiste aussi sur les ajustements en cours de formation, notamment sur le respect d'un fil conducteur. La personne accompagnatrice doit savoir où elle veut aller et ne pas perdre cet objectif de vue, même si les chemins empruntés peuvent changer.

Louise Lafortune s'attarde ensuite aux actions que suppose l'accompagnement : activer les connaissances antérieures (ne pas seulement les faire émerger, mais revenir sur ces connaissances pour que les personnes prennent conscience de leur cheminement); coconstruire dans l'action; susciter, reconnaître et exploiter les conflits sociocognitifs (non seulement les préparer, mais savoir les reconnaître dans l'action et en tirer profit pour démontrer la progression du groupe); comparer les conceptions (sans juger et en développant son esprit critique); et profiter des prises de conscience.

Quatre moyens sont disponibles : l'observation (se servir des observations pour alimenter le processus de coconstruction); le questionnement (susciter la réflexion et l'emergence des concepoons); l'autoévaluation (susciter des prises de conscience de ses constructions, de ses ajustements et de son évolution); et la synthèse (avoir un souci de tenir compte des constructions et les vérifier avec le groupe). « Le questionnement est particulièrement important, à mon avis, dit Louise Lafortune. C'est un aspect qu'on ne travaille pas souvent parce qu'on le lie à notre spontanéité. Il peut pourtant faire partie d'une réflexion : on peut s'observer pendant qu'on questionne les autres. Est-ce qu'on pose surtout des questions qui appellent des réponses de type oui ou non? des questions qui exigent une forme d'élaboration? etc. »

En prenant le pouls des ateliers de la journée précédente, Louise Lafortune a réfléchi à l'intégration des composantes du Programme de formation (le thème d'un des ateliers) et, en parallèle, à l'intégration des apprentissages chez les personnes accompagnées. Elle divise cette intégration en trois paliers. Le premier est l'utilisation présumée des compétences et des domaines généraux de formation. « Certaines activités ont une valeur intrinsèque importante et ont le potentiel de développer à peu près toutes les compétences transversales. Mais si l'on ne va pas plus loin que l'utilisation de l'activité, on ne sait pas si l'élève (ou la personne accompagnée) a réellement utilisé ces compétences. L'utilisation est présumée. » Pour qu'un réel développement ait lieu, il doit y avoir une intervention spécifique de la personne accompagnatrice. Pour aller encore plus loin, il faut susciter des prises de conscience des processus, du cheminement, des ajustements, etc.

« Par exemple, supposons qu'on désire faire réfléchir des personnes sur la comparaison entre leurs croyances et leurs pratiques. Si on les fait réfléchir de façon générale à ces aspects, on reste à mon avis à un premier niveau. On passe au développement quand la personne accompagnée réfléchit à ses propres croyances et fait des liens avec sa propre pratique. Au troisième niveau, soit la prise de conscience, on essaie de faire ressortir les contradictions et les incohérences. C'est une façon de pratiquer son regard méta. »

Le regard méta, selon Louise Lafortune, est un regard réfléchissant qui contribue au processus de coconstruction. Il exige une observation sans jugement (attitudes), un passage à l'action, un partage et une analyse des actions (actions), et des ajustements, risques et déséquilibres (compétences).

En terminant, Louise Lafortune a soumis trois questions aux participants : Quel degré de déséquilibre peut-on créer dans un groupe où les personnes ont des expériences et des réticences différentes? Comment peut-on doser ses interventions afin d'accompagner sans contrôler tout en conservant de la cohérence dans le fil conducteur? Comment faire preuve de rigueur souple ou de structure ouverte? Des questions qui permettront certainement de poursuivre longtemps la réflexion...

Des conditions favorables à l'accompagnement

Pascale Sauvé

Pour clore la Session de formation des personnes-ressources, trois invités ont partagé leur vision au sujet des conditions favorables à l'accompagnement. Leurs points de vue reposaient sur leur expérience et leur réflexion, mais aussi sur celles des participants et des participantes de la rencontre.

Madeleine Lanthier, conseillère pédagogique à la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées, a d'abord parlé de conditions favorables relevées par l'un de ses collègues et qui ont grandement influencé ses pratiques d'accompagnement. Cette personne s'est intéressée de près à la tâche authentique. « Laquelle n'est pas seulement pour les enseignants, mais pour tous ceux qui agissent auprès d'autres personnes », note la conférencière.

Le collègue en est arrivé aux conclusions suivantes. D'abord, toutes les actions doivent tenir compte de la réalité, refléter la « vraie vie » et être porteuses de sens. « On peut savoir si elles ont du sens en posant la question : En quoi les gens sont-ils concernés par l'accompagnement que je vais faire? », explique Madeleine Lanthier. Il faut également que ces actions soient utiles dans l'immédiat, et pour longtemps, et que l'accompagnement présente un réel défi intellectuel. « Que ce soit un lieu où l'on apprend et où l'on se questionne », ajoute-t-elle. En même temps, il est souhaité qu'il y ait une dimension de mystère pour donner le goût aux personnes accompagnées de connaître, d'expérimenter. Une autre condition fondamentale : l'accompagnement doit toucher la dimension humaine, « il doit parler à l'être humain que nous sommes et qui est avec nous », explique la conférencière.

Madeleine Lanthier a retenu des éléments essentiels qui ont été soulevés dans son groupe de travail en atelier. Il y a, en premier lieu, le temps. « L'apprentissage et le développement d'une compétence requièrent du temps, soutient-elle. Le temps, c'est un allié nécessaire. Et se donner du temps afin de respecter son rythme et celui des autres, c'est important. On n'accepte pas la stagnation, mais on accepte cependant que le changement se fasse tranquillement. » Il s'agit également de se donner une vision de groupe et personnelle, d'avoir aussi un langage le plus inclusif possible tout en laissant place à l'ouverture et à l'inattendu. « Il est possible que des personnes apportent d'autres théories et que celles-ci aient du sens pour construire ensemble et permettre à la réforme d'être bien réalisée. »

Une autre condition : apprendre à gérer son stress — généré souvent par des intervenants extérieurs, comme les parents et les médias. « Apprendre à gérer son stress, non pas en le niant, mais en se donnant les moyens de développer un jugement critique et de trouver des réponses aux problématiques soulevées », dit la conférencière. Elle estime qu'il serait intéressant que chaque équipe dans les milieux se donne de telles réponses, lesquelles, sans être diffusées à grande échelle, pourraient être fort utiles lors du processus d'accompagnement. « Car souvent, les personnes réticentes au changement vont s'appuyer sur ce qu'elles entendent, note Madeleine Lanthier. Alors, on ne doit pas ignorer ces changements. »

Pour avancer, il faut aussi savoir prendre des risques, certains étant calculés d'avance et d'autres non. « Parfois, c'est seulement après que l'on s'aperçoit à quel point il était important de prendre ce risque », dit-elle. Parmi les conditions favorables, notons l'importance, pour les accompagnateurs, de s'ouvrir à d'autres ressources que les leurs. « Quand une personne est responsable d'un dossier, elle s'imagine qu'elle doit tout prendre, ajoute-t-elle. Je crois, au contraire, qu'il est intéressant d'aller se ressourcer à l'extérieur. » Assurer un suivi et favoriser le réinvestissement sont d'autres gages d'un accompagnement réussi.

« Un dernier élément intéressant mentionné par un collègue de mon équipe : repenser la place des disciplines dans l'interdisciplinarité, non pas pour exclure, mais pour inclure, c'est-à-dire pour donner un rôle à chacune d'elles de sorte qu'on soit capable de regarder globalement la formation que l'on dispense. »

Motivation et compétence

Le deuxième invité à prendre la parole était le directeur de la polyvalente de Lévis à la Commission scolaire des Navigateurs, Jean Bruneau, qui a fait part de sa vision et de ses découvertes sur les conditions favorables à l'accompagnement. Principale préoccupation : l'élève et sa réussite.

« Pendant ces deux jours de formation, on a parlé du qui, du quoi et du comment de l'accompagnement, note-t-il. Le qui se résumait aux directions d'école, aux enseignants, aux personnels, aux élèves et, éventuellement, aux parents et à la communauté. Le quoi et le comment seront organisés en fonction de qui l'on accompagne. Une première condition donc : pratiquer un accompagnement différé et savoir s'adapter. »

Jean Bruneau se dit préoccupé par l'organisation scolaire qui prévaut actuellement au secondaire, et particulièrement au deuxième cycle. Une organisation qui fait en sorte que l'affectation mécanique des enseignants et des directions d'école est perçue comme incontournable et que les champs d'enseignement des spécialités, sont estimés inévitables. « Parfois, on pourrait avoir des organisations excellentes, mais en raison de barrières normatives, on ne peut pas les mettre en place », spécifie-t-il.

Il est préoccupé également par le calendrier et l'instabilité des équipes de travail. « Lorsque nous complétons l'équipe enseignante le 21 août, une semaine avant que les élèves n'entrent à l'école, et que dans cet échange, on ne retrouve que 30 p. 100 de notre personnel enseignant, il est difficile de parler de stabilité d'équipe

Suite de la page 5

et de suivi », estime-t-il. Par ailleurs, il se dit soucieux du fait que les élèves doivent changer de classe et de groupe pour chaque matière. De cette façon, les enseignants n'arrivent pas à connaître — ou même reconnaître — leurs élèves et à établir une réelle relation avec eux, croit-il.

Il soulève aussi le fait que l'information au regard de la réforme devient de plus en plus structurante. « Par exemple, ces déclarations du ministre ou du premier ministre, lors de conférences de presse, qui retombent dans nos écoles le lendemain et qui nous déstabilisent », dit-il. Ces allégations peuvent être lourdes de conséquences, et ce, particulièrement en période de changement ou de crise. « Lorsqu'on n'est pas soutenu politiquement, c'est difficile », ajoute-t-il.

Qu'est-ce que Jean Bruneau et son équipe considèrent comme des conditions favorables à l'accompagnement? D'abord, des équipes enseignantes stables et des groupes d'élèves stables. « Pour que les enseignants aient le temps de les voir grandir, et même pendant plus d'une année », précise le conférencier. Il propose également qu'une équipe de pilotage composée d'enseignants travaille avec la direction et les conseillers pédagogiques pour mettre en place la réforme et diffuser l'information.

Pour les directions d'école, il suggère de restreindre le nombre de personnes accompagnées : à cause du manque de temps, il est impossible d'accompagner tout le monde, et individuellement. « On a alors des choix à faire dans le temps ou du moins dans un premier temps », estime Jean Bruneau. Selon sa théorie, il existe différents groupes de personnes : celles qui sont motivées et compétentes, et celles qui sont peu motivées et pas assez compétentes. « Les gens qui ont une compétence à peaufiner et qui sont motivés, la direction doit s'en occuper, explique-t-il. Les gens qui sont compétents, mais qui sont plus ou moins motivés, on doit les accompagner. Les personnes motivées et qui n'ont pas besoin de perfectionnement, on doit les intégrer à notre équipe de pilotage en les supportant. Et finalement, pour le dernier groupe, celles qui ont besoin de motivation et de perfectionnement, il vaut mieux attendre d'avoir le temps nécessaire. »

Ce qui a été dit

Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au CIRAD (Centre interdisciplinaire de recherche sur les apprentissages et le développement en éducation), Louise Lafortune a présenté ses observations et, surtout, les conditions favorables mentionnées par les participants et les participantes pendant son séjour de formation.

« Un élément important consiste en l'idée que pour se mettre dans l'action, il faut faire des expérimentations », soutient-elle. Il s'agit en fait pour les équipes de se donner un modèle pour être en mesure de faire un retour et un suivi des expérimentations. En d'autres mots : garder des traces. « Dans ces traces, il y a toujours un élément descriptif, les réactions des élèves, l'autoévaluation et l'ajustement. Et dans ces quatre éléments, on a ce qu'on a fait, comment on voit les autres, comment on se voit et quelle sera la suite. »

Quelles sont ces conditions favorables attendues au cours de la formation? « Premièrement, il faut arrêter de créer des déséquilibres quand l'on sent qu'il y a une personne qui décroche, qui se retire de notre atelier ou qui abandonne la formation, estime la professeure. Parce que, même avec un modèle plus traditionnel, il y en aura toujours. Si l'on vise à accrocher tous les élèves de la classe avec le modèle parfait, on rate notre coup! » Il en est de même pour l'accompagnement. Évidemment, lorsque des personnes abandonnent, il faut se questionner pour en connaître et en comprendre les raisons.

Un autre élément : laisser du temps pour faire émerger les satisfactions. Lorsque l'on crée une situation inhabituelle, les gens se sentent déstabilisés et cherchent souvent des réponses toutes faites. « Quand on crée une forme d'insatisfaction, ajoute-t-elle, il faut laisser du temps pour faire surgir la satisfaction. » Deux autres conditions, reliées entre elles : la capacité d'expliciter et de s'expliciter à soi-même ainsi que de questionner et de se questionner soi-même — notamment sur ses bons et ses mauvais coups.

Elle apporte également une suggestion d'un de ses collaborateurs : apprendre à se donner « son cinq minutes ». « Il voulait dire par là que souvent, à la fin d'une formation ou d'un processus d'accompagnement, on termine à la course, explique-t-elle. Se donner son cinq minutes, pour lui, consistait à garder ce temps pour aller chercher l'énergie des personnes avec lesquelles il avait travaillé toute la journée. »

Est-ce que l'accompagnement est une compétence transversale? « C'en est peut-être une, mais elle ne se développe et ne s'exerce pas dans les airs, soutient-elle. Il faut avoir du contenu. » Elle estime qu'il est souvent trop ambitieux de considérer la réforme ou le Programme de formation comme objets de contenu. Le fil conducteur : choisir et cibler les intentions, les objectifs et les compétences à développer dans la démarche d'accompagnement. ■

www.meq.gouv.qc.ca/virage

Virage express est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes

L'équipe de Virage express
Phyllis Aronoff, Jean-Pierre Bernard, Esther Blais, Martin Grenier (photographe), Les Oranges bleues, Michel Martel, Wendy Mill, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain, Denise Thériault

Distribution
L'équipe de Lucie Richard
La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation. Reproduction autorisée.

Éducation Québec

ISSN 1492-3556 13-0000-25